

児童養護施設におけるグループ・ワークの試み

村澤和多里・木村香文

1. 児童養護施設における心理的援助の必要性

児童養護施設は「乳児を除いて、保護者のいない児童、虐待されている児童その他環境上養護を要する児童を入所させて、これを養護し、あわせて退所した者に対する相談その他の自立のための援助を行うことを目的とする施設」（児童福祉法第41条）である。児童養護施設本来の役割は、何らかの理由により家庭で生活することが困難になった児童に対して最低限の発達の保障を行うことであったが、近年は保護される児童のうち被虐待児の割合が急増したため、児童養護施設の役割の中で心のケアの重要性が唱えられている。このような状況で、2001年より児童養護施設に心理療法を行う職員が配置されるようになり、被虐待児を中心にした心理療法が行なわれるようになった。

しかし実際のところ、児童養護施設で生活する児童たちの抱える心理的困難は被虐待経験によるものとは限らない。被虐待児の問題に光が当てられたことは一歩前進であったといえるが、その影で、そこには含まれない入所児童たちの心理的援助については十分に論議されないままになっていることは問題である。

1-1. 集団生活で生じる困難

森田（2001）が指摘するように、児童養護施設で生活している児童たちは被虐待児であるかどうかに関わらずさまざまな心の傷を抱えている。森田によると児童養護施設で生活する児童たちの多くは三重のトラウマ（傷つき体験）を経験しているという。一つ目は、家庭が崩壊する原因となったような何らかのトラウマである。二つ目は、施設に入所することにより早すぎる母子分離を経験することもトラウマになりうる。三つ目は、これらのトラウマを抱えた子どもたちとの集団生活の中での、お互いの侵入、嫉妬による攻撃、搾取、愛着対象の奪い合いによって生じる生活場面でのトラウマである。

集団生活での困難については、大迫（2003）も、被虐待児は人間関係を作ることに困難を抱えているため集団生活でのストレスを体験しやすく、力関係で物事を見るという側面を持っていることが多いため、大集団であるほど支配－服従の力関係を作りやすいことを指摘している。また、村澤と佐藤（2005）も同様に、施設内の人間関係の中で安全感を確保するためにパワーゲームに陥ってしまい、結果的に不安定な人間関係が再生産されてしまうことを指摘している。

1-2. ケアのあり方をめぐって

このように児童養護施設で生活する児童たちは、家庭などもとの養育環境でうけたトラウマが、施設での集団生活のなかで増幅されてしまうというリスクを抱えている。したがって心理的ケアについても単に個別的なトラウマのケアにのみ焦点が当てられるべきではなく、集団生活における安定した人間関係の確立についても十分に配慮がなされるべきである。

児童養護施設で求められるケアについて、森田（2006）は、安定性・不変性を与えること、肯定体験の繰り返し、ストレスの軽減、トラウマの軽減が重要であると指摘している。また西澤（1999）は、虐待的人間関係の再現やパニックによる暴力的・破壊的行動などの子どもの問題行動が、カウンセリングルームでよりも日常の生活場面において生じやすいと言えるため、児童の生活環境の中で治療的な働きをする環境療法を重要視している。ここでいう環境療法とは、日常生活において安心感・安全感・保護されている感覚の確立を基盤に人間関係・感情コントロール・自己イメージと他者イメージ・問題行動の修正を目的とした働きかけである。

このような環境療法の考え方は今後の児童養護施設における臨床において必要不可欠であるが、現実の児童養護施設においては、児童に対して環境療法のように即時的に介入してケアするには難しい状況がある。現在の児童福祉法においては、児童養護施設で直接処遇する職員（ケア・ワーカー）の数は児童6人に対し1人と定められており、さらに勤務がシフト制である場合、実際には子ども10人に対しケア・ワーカーが1人という割合になる場面も生じてくる。近年、児童養護施設の多くが大舎制から小舎制へと移行しつつあるが、職員数の絶対的な不足が補われない限り、上記のような問題はなかなか解決できないと思われる。

また、児童養護施設で生活する児童たちの場合、被虐待経験や困窮した生活の中で十分な対人的ケアを経験できていないために愛着形成力が未熟であったり、育児放棄の誘引となってしまった発達の要因（発達障害など）を抱えている場合も少なくない。このような児童の抱える困難も負の方向で働き、愛着関係や感情コントロールの確立を妨げていることも考えられる。

前節で指摘したような、集団生活で生じる困難に加え、職員配置の不足、児童個人の抱える困難は相互に作用し合い、悪循環をひきおこしていく。個々の児童の抱える困難とケア・ワーカーの絶対的な不足によって、児童の承認欲求が満たされにくくなり、感情コントロールもうまくいかなくなるために、集団生活が攻撃的な感情によって集団をコントロールするパワーゲームに陥っていくのである。（図1）

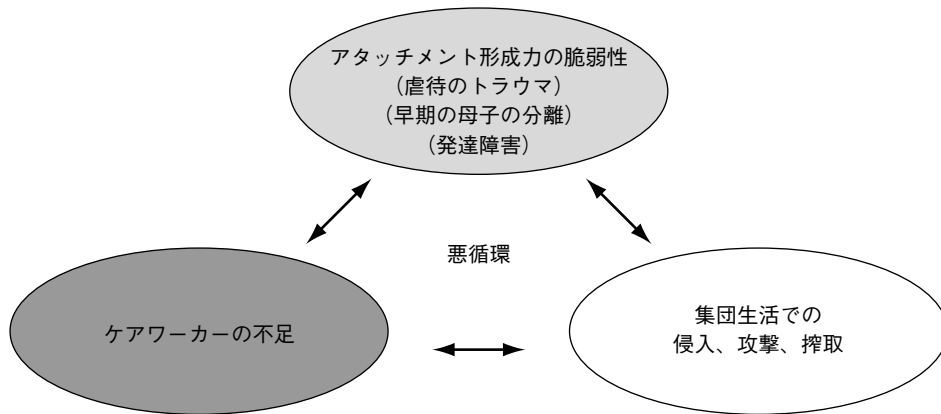


図1 児童養護施設で起こりやすい悪循環

2. 児童養護施設におけるグループ・ワーク

本研究では以上のような認識に立ちつつ、構造化されたグループ・ワーク（以下、GWと略）を通して、ケアする人物との安定した対面的な関わりを経験することで、児童たちの間に安定した愛着関係と自己コントロールの確立を促すための試みを行った。

本研究におけるGWではその第一歩として、①ルールを守ること、②サポーター（児童1人ごとの担当者）との愛着関係を形成し安心感を確立すること、③共同で心地のよい関係を作り出すことを目的とした。

2-1. GW実施における留意点

GWのプログラム作成および実施においては、特に次の4つの点に留意した。まず1つ目は、場面の構造化である。児童はさまざまな理由で健全な愛着関係を形成する力が未熟であったり、衝動性のコントロールが未確立であったりする。これらの困難を軽減するために、まず場面から児童の衝動性の誘引となるような刺激を除去し、誰と関わればいいのかを分かりやすく提示した。2つ目は、ソーシャル・スキルズ・トレーニング（SST）の要素を取り入れ、望ましい対人パターンのモデルを提示し観察学習を促すことである。3つ目として、愛着形成の促進である。サポーターを配置し、プログラムの進行過程で必然的に対話がなされ、徐々に関係が深まっていくように工夫した。4つ目はシナリオロールプレイによるスタッフ間の役割の明確化である。これは児童らがGWになじむにつれて活発になる反面、ルール違反も目立つようになってきたため、第4回実施（以下、“#4”のように略）以降から導入した。それまで（#1～3）のGWでの児童の様子を元にシナリオを準備し、スタッフ全員でロールプレイを繰り返し行うことで、衝動的あるいは攻撃的な行動が見られた際に、課題に注意を向け直すように促し、効果的に他者のモデルを学習できるように工夫をした。これら4点に留意しながらプログラムをすすめていくことで、

パワーゲームに陥らずに安心した雰囲気の中で目的を達成できるように配慮した。

また、筆者らはGW以外にも週一回ボランティアとして対象児童たちの夕食後の自由活動のサポートを行っているが、このように定期的に児童たちと関わることで、児童の中でもGW体験からの連続性ができ、GWの効果が般化することを期待した。

2-2. GWの活動概要

時期：2009年4月～11月（計6回）。GWの時間は夕食後の19時から1時間程度とした。

フィールド：児童養護施設X園。Y県の中核都市の郊外にあり、幼児・児童約40名が暮らす。なお、本研究に先立ち、筆者らはボランティアとして、週1日、5年間、児童らとの関わりを続けてきた。

対象児童：X園の小学生11名（男子7名、女子4名）、さらに＃5から小学生2人（男子1名、女子1名）が参加した。

GWのスタッフ：筆者らの他、大学院生、学部生が各回13名程度が参加した。毎回、筆者らがリーダーとコ・リーダーを担当してGW全体の進行を担当し、各児童1名につき実施者1名を「サポーター」として配置した。なおサポーターの1名はY園の職員でもあり、プログラム進行上の事務的な調整などを担当した。

記録方法：GW活動後に、グループ全体の様子もしくは担当した児童の様子を、あらかじめ用意した質問票に記入し、その内容を口頭報告した後に他の実施者の観察や意見を別欄に追記する方式をとった。

各回の活動の概要：各回のGWは、①開始、②ルール説明（5分）、③自己紹介（5分）、④メイン・プログラム（40分）、⑤ふり返り（10分）、⑥終了という流れで実施された。①開始では、まずGWの目的が「みんなで協力して楽しい時間をすごすこと」「サポーターに相談しながらすすめていくこと」とであると説明した。②のルール説明では「たたいりけったりしない」「ひとのはなしはだまってくる」「じゅんばんをまもる」と書いたカードを掲示して説明した。

また本研究では全ての会を通して、あらかじめ児童とサポーターとのペアを作っておき、ゲームや工作など児童とサポーターが共同で行えるプログラムを準備した。ペアをつくる際には、児童とサポーターの個性に配慮しつつ、できるだけ継続的に同じペアでGWに臨めるようにした。プログラム終了後は、あらかじめルールが記入されている「ふり返りシート」を使い、児童とサポーターとで話し合いながらふり返りをしてもらった。

計6回のGW活動の内容を表1に示す。

表1 プログラム内容

#	日付	内容
1	2009年4月30日	風船運び
2	2009年6月11日	へんてこビンゴ
3	2009年7月9日	うちわ作り
4	2009年9月10日	しゃくとり虫作り
5	2009年10月15日	キャンディボックス作り
6	2009年11月12日	へんてこビンゴ2

3. 結果と考察

GWの取り組みの様子については、児童の年齢や抱える問題によってさまざまであった。今回のGWは小学生の男女が対象であるが、低学年と高学年の児童でも取り組み方に違いがあり、全体的に低学年の児童の方がより積極的であったと言える。また体を使うプログラムや工作においては、個人の得意、不得意によっても取り組み方に違いがあった。ビンゴゲームのようにサポーターと一緒に考えていくようなプログラムにおいては、全体的に積極性が見られた。

3-1. 目的の達成について

本研究の目的である①ルールを守ること、②サポーターとの愛着関係を形成し安心感を確立すること、③共同で心地のよい関係を作り出すことについて、児童たちの取り組みの様子について検討する。

以下、表2-1～3に目的ごとに各回の児童たちの達成度を評価した結果を示す。評価の方法は、各児童の担当サポーターの記録に基づき、各回ごとに上記の3つ目的の達成度について、積極的にできた＝＋、促されてできた＝±、できなかった＝－、評価不能＝＊の4区分に評価した。また、全6回を通した目的の達成度について総合的に評価するために、最初からできていた＝A、徐々にできるようになった＝B、目的を達成できなかった＝Cの3区分に評価した。なお、表中の“高”“中”“小”という表記はそれぞれ高学年（小学5、6年）、中学年（小学3、4年）、小学年（小学2、1年）を意味する。

（1）ルールを守ること

ルールについては、#1ではわざと設定されたルールとは違うルールを言う児童が何人もいたが、回を重ねるごとに間違ったルールを言う回数が減少し、自ら本当のルールを挙手して発表するようになった。また、#2以後はルールが守れていない児童に対して、注

意する姿も見られるようになった。さらに# 6では、自分の行動が悪いことであるということとはしっかりと分かっているような発言が多数見られるようになった。

表2-1 目的①の達成についての評価

	A児 高	B児 高	C児 高	D児 中	E児 中	F児 中	G児 中	H児 中	I児 低	J児 低	K児 低	内容
# 1	±	+	-	*	-	-	+	+	-	-	-	風船運び
# 2	+	+	-	+	±	±	+	+	+	±	-	ビンゴ
# 3	*	*	±	+	-	*	*	±	-	±	±	うちわ
# 4	*	+	+	+	+	-	+	+	±	-	±	しゃくとり虫
# 5	+	+	±	+	±	-	*	+	-	±	+	ボックス
# 6	+	±	±	+	±	-	±	±	-	±	±	ビンゴ
総合評価	A	A	B	A	B	C	A	A	C	B	B	

積極的にできた=+、促されてできた=±、できなかった=-、評定不能=*
最初からできていた=A、徐々にできるようになった=B、目的を達成できなかった=C

A. 最初からできていた児童

中学年以上の児童の多くは、最初からルールを守ってみんなで一緒に楽しむことができていたが、中学年の1名については回を重ねてもルール違反が目立った。

B. 徐々にできるようになった児童

回を重ねる中で、ルールを守れるようになった児童は4名であった。そのうちC児とE児は事前にシナリオロールプレイを行なうようになってから変化が見られた。C児には積極的に手を上げてルールを発表しようとしていたり、他児に教えてあげたりといった行動が多く見られるようになった。これは、それまで落ち着かずに大きな声を出していたC児にとっては大きな変化だと言える。また、E児の場合はサポーターに自分の振る舞いについての評価を訪ねる場面が頻繁に見られるようになった。ここから、サポーターが好ましい行動に対して評価したことによって、ルールを守るという行動が強化されたと考えることができる。

E児とJ児とK児については、当初は離席が多く落ち着かない様子であったが、# 5からは離席が減少し、離席をする際にも理由をサポーターに言ってから行くという様子が見られるようになった。GW開始当初は、児童との1対1の関係が退行的に作用していたと考えられるが、徐々にサポーターとの関係ができてくる中で落ち着きが得られるようになっていったと考えられる。

C. 目的を達成できなかった児童

ルールを守ることができなかった児童は、F児とI児であった。両者はともに、興味の

ある課題に対しては落ち着いて取り組むことができるが、なにか刺激物があると反応して注意が続かないようであった。しかし#6では自分のルール違反について「言わないでね」(F児)、「内緒ね」(I児)などと本児ら自身はルールについて自覚的であるような発言が見られた。本児らはルールよりも勝ち負けへこだわってしまうために、ゲームを楽しむことができなくなってしまうと考えられる。

(2) サポーターとの愛着関係を形成し安心感を確立すること

サポーターとの愛着関係を形成し安心感を確立する(以下、「愛着形成」と略)という目的については、低学年の児童において達成されたと言える。児童一人一人でもともと抱えている問題や普段の様子は違うため達成度も異なるが、H児とJ児については特に効果があらわれていると言える。

表2-2 目的②の達成についての評価

	A児 高	B児 高	C児 高	D児 中	E児 中	F児 中	G児 中	H児 中	I児 低	J児 低	K児 低	内容
#1	+	±	*	±	+	+	+	±	±	-	-	風船運び
#2	±	+	+	+	±	+	±	±	*	±	±	ビンゴ
#3	+	+	+	+	±	+	*	+	-	±	±	うちわ
#4	-	*	*	+	+	*	+	+	+	±	+	しゃくとり虫
#5	+	+	-	+	+	±	*	±	+	+	±	ボックス
#6	+	+	+	+	+	+	+	+	±	+	+	ビンゴ
総合評価	A	A	A	A	A	A	A	B	C	B	B	

積極的にできた=+、促されてできた=±、できなかった=-、評価不能=*
最初からできていた=A、徐々にできるようになった=B、目的を達成できなかった=C

A. 初回から「愛着形成」が安定していた児童

サポーターとの愛着関係について、高学年の児童はほとんどが安定していた。#1では、初めて見るサポーターも居たため、照れからなかなか打ち解けない様子も見られたが、#3からは、自ら自分の話や学校の話などをサポーターにするようになり、喜んでペアを作るようになった。高学年の児童にとって、1対1でしっかり話を聞いてもらえるという場はとても重要なものになっていると考える。

B. 徐々に「愛着形成」が安定してきた児童

徐々にサポーターとの「愛着形成」が安定していった児童はH児、J児、K児であった。

H児についてははじめはとても緊張した様子でサポーターと距離をとる様子も見られたが、回を重ねるうちにGWを行わないボランティア活動でH児に会った時にも「次回のGWは

いつ?」「ずっとやるの?」とGWを楽しみにしているような発言がみられた。

J児については、#5のGW終了後にそれまで殆ど口にしなかった母親への思慕が男性ケアワーカーに対して語られたとのことであった。GWにおいて1対1で関わることが愛着感情を刺激したことが考えられる。

K児は「無差別的愛着」傾向が見られる児童であり、GWではないボランティア活動での関わりでは、サポーターに誰彼かまわずまとわりつく行動が見られていた。GWにおいても#1では何人かサポーターの周りをうろうろして落ち着かない様子であったが、#4から落ち着きが見られるようになった。これはGWの回を重ねるごとに本児に一人サポーターが必ずついて居てくれるという安心感がでてきたためではないかと考えられる。

C. 「愛着形成」が不規則・不安定な児童

サポーターとの「愛着形成」が不規則・不安定な児童はI児であった。I児はその時の課題が本児にとって難しいものであったり、内容に飽きてしまうと落ち着かなくなるようであった。また、他児の行動に反応しやすいため、他にルール違反をする児童がいると、その児童の真似を始めたたりして、サポーターの存在を忘れてしまうかのようであった。本児に対しては、課題をわかりやすく提示したり、場面ごとに注意を喚起する働きかけが必要であったと考えられる。

(3) 共同で心地のよい関係を作り出すことについて

居場所を求めて争わず、みんなで共同で心地よい関係を作り出すこと（以下、「共同すること」と略）という目的については、達成できなかった児童もいたが、他児を応援したり、作品を見せ合って評価しあったり、道具を貸してあげたりと、心地よい雰囲気プログラムを進められた児童もいた。

また、はじめの頃はルール違反する児童に対して、暴力で注意する様子が見られたが、サポーターのモデリングや声かけによって暴力ではなく言葉だけで注意するようになった。

注意の仕方にも変化があらわれたことは、GWの空間が子どもたちにとって安定した居場所として確立されてきたことを意味しており、それによって協力して問題解決していこうという方向性があらわれたのではないかと考えることができる。

表2-3 目的③の達成についての評価

	A児 高	B児 高	C児 高	D児 中	E児 中	F児 中	G児 中	H児 中	I児 低	J児 低	K児 低	内容
# 1	+	+	±	*	-	-	±	+	-	-	-	風船運び
# 2	+	*	-	±	-	*	*	-	-	-	-	ビンゴ
# 3	+	+	±	±	±	-	*	+	-	*	±	うちわ
# 4	*	*	±	*	±	-	-	±	-	±	±	しゃくとり虫
# 5	-	+	+	+	+	-	*	+	-	+	±	ボックス
# 6	±	+	±	+	-	-	-	+	-	±	±	ビンゴ
総合評価	A	A	B	B	B	C	C	A	C	B	B	

積極的にできた＝＋、促されてできた＝±、できなかった＝－、評価不能＝＊
最初からできていた＝A、徐々にできるようになった＝B、目的を達成できなかった＝C

A. 「共同すること」ができた児童

「共同すること」ができた児童はA児、B児、H児であった。A児については、児童の中でも一番年上ということからか、他児がルールを守らないと注意する姿がしばしば見られた。しかし# 1で他児を注意した際に「俺、偉い？」とサポーターに聞いていたことから、サポーターに褒められたいというような気持ちから注意しているとも考えられる。

B児については、他児にも気配りする姿が多く見られた。また、競争のプログラムでは他児を応援し、工作のプログラムでは、完成した作品のシェアリングの際には他児からも評価されとても嬉しそうにしていた。このことから、共同する関係づくりのためにゲームやシェアリングは効果的であったと考える。

H児については、他児に自分の作品を見せに回ったり他児の言葉に反応してしまったりと、とても他児からの評価を気にしているようであった。そのためH児にとって、作品をみんなの前で発表し他児から評価を受けることが刺激となり、H児も他者に肯定的な評価を返すことができるようになったと考えられる。

B. 徐々に「共同すること」ができるようになった児童

徐々に「共同すること」ができるようになった児童は、C児、D児、E児、J児、K児であった。C児については、# 1、# 2では、他児と一緒に騒いでいたりルールも守れなかったりと落ち着きがなかった。また、# 4では、他のテーブルのものを勝手にとってしまったりもしていたが、# 5、# 6では、落ち着いて他児からものを借りる際には声をかけるようになった。C児が落ち着くようになった理由として、サポーターとの関係が安定してきたからではないかと考える。E児はC児に引き連られて騒ぐことが多かったが、回を重ねるごとにサポーターに慣れてきたことによって、入室してからはE児もサポ

ーターと一緒に居られることが多くなった。このことによってC児とE児は一緒になって騒ぐことがなくなり、落ち着いてGWに取り組めるようになったのではないかと考えられる。またE児については、#1、#2、#6の時には他児に対する暴言・暴力が見られたが#3、#4、#5の時には落ち着きがあり暴言・暴力もあまり見られなかった。これは、プログラムの内容による変化ではないかと考えられる。#1、#2、#6は勝ち負けを競ったり、ビンゴなど競争のプログラムであった。これに対し#3、#4、#5では工作のプログラムであった。E児は、競争するというようなプログラムになるとテンションがあがってしまい、暴言・暴力が出やすくなってしまっているのではないかと考えられる。J児についても、E児と同様体を動かしたり、競争するようなプログラムであるとふざけてしまいやすくなるようだった。

D児については、工作のプログラムの時には他児に気を遣う場面が見られた。また材料を選ぶ際にも他児に譲っていた。K児については、#1と#2では大声をだしたりと騒いで他児に怒られる場面も見られた。#2のビンゴゲームにおいては非常に大きな声で自分の存在を周りにアピールしていたが、#6のビンゴゲームの時には人の話をきちんと聞くようになり、大声で騒ぐ場面は見られなかった。落ち着いてゲームに集中できるようになったのは、大声を出さなくても存在を認めてもらえると感じるようになったからと思われる。

C. 「共同すること」ができない児童

GWの場所で共同するような行動が見られなかったのは、F児、G児、I児であった。特にF児とI児については、毎回衝動的な行動をとることが目立っていたが、ルールを理解していないわけではなく、わざとルールに反する行動をとるような場面が多かったことから、分かっているけれど守れないのではないかと考えられる。また、他児やサポーターたちに暴言をはくのは、相手の反応を見ているのではないかとと思われるところもあり、何らかの形で、自分の存在をアピールせずにはいられないのではないかと考えられる。

しかし一方で、役割が与えられたり、作業がうまくいっている時は落ち着くことができることから、自尊心が満足するような状況では落ち着いていられるのではないかと考えられる。3人ともルールは理解しているのだが、プログラムで求められる作業を実行するための手順がわからず、作業がうまくいかないと自尊心が傷ついて混乱した行動に陥るようである。

特にG児については、作業がうまくいかないと大声を出してしまったり怒りだしてしまったりするようであった。G児が手順を理解しやすいプログラム作りが必要だと考えられる。

表3 各目的についての児童ごとの評価のまとめ

	A児 高	B児 高	C児 高	D児 中	E児 中	F児 中	G児 中	H児 中	I児 低	J児 低	K児 低
①	A	A	B	A	B	C	A	A	C	B	B
②	A	A	A	A	A	A	A	B	C	B	B
③	A	A	B	B	B	C	C	A	C	B	B

最初からできていた＝A、徐々にできるようになった＝B、目的を達成できなかった＝C

(4) 各目的についての各児童ごとの評価

次に目的①②③についての各児童の評価を以下に示し考察する。

高学年の児童は愛着関係の形成についてはほとんどの児童が安定していた。C児とE児についてはルールを守ること、場所を共有することについて、最初はできなかったが徐々にできるようになったと言える。F児については愛着関係の形成のみができており、ルールを守ることと場所を共有することはできなかった。

低学年の児童は、愛着関係・ルールを守る・場所の共有のどれもが最初はできなかったが徐々にできるようになった児童がほとんどであった。特にK児とJ児についてはすべての目的において徐々に達成できるようになった。低学年の児童に本研究でのGWは効果的であったと言える。ただしI児については、3つの目的についてすべて安定せず、できる時とできない時とで不規則であったため達成できたとは言えない。今後はI児にあったプログラムの検討が必要であると考えられる。

4. 総合的評価

4-1. 児童へのGWの浸透

はじめは児童たちに緊張している様子が見られたが、6回を通してほとんど欠席する児童はいなく、回を重ねるごとに児童たちから「次は何をやるの？」などとGWを楽しみにしているような発言がみられるようになり、児童たちにとって“安心して楽しみを共有できる時間”として浸透していると考えられる。このような効果は概ね徳山と森田（2007）の研究と重なるものであると考えられる。

また、#5では、児童がルールを守らず騒いだり、立ち歩いたりと普段の生活ならば叱責されるであろう行動をとる姿も見られた。しかしGWでは基本的には児童を叱責することとはしないため、児童にとっては“ここでは受け入れてもらえる”と感じ、時折に自由な行動をとってしまったのではないかと考えられる。このように児童たちにとってGWの空間が自由に表現できる場になったことは有意義であったといえるが、他方で抑制がきかなくなり他児との共同的关系がつくりにくくなったことについては検討の必要がある。

4-2. GW外でのサポーターとの関わり方

GWを導入以前にも、筆者らは週に1回施設を訪問して児童たちと関わっていたが、特定の児童とだけ関わることは難しく、短時間の中で何人もの児童と関りをもつことになるため、しっかりとした関係がなかなか作れなかった。GWの時間内は担当となった児童を中心に1対1でじっくり関わることでできたため、GW以外で施設に訪れた時にも「一緒に遊びたい」「勉強教えて欲しい」など以前よりも話しかけてくるようになった。GWでの個別の関わりを通して、児童にもサポーターにも“ペア”としての認識が芽生え、以前よりも愛着関係が深められたと考えられる。

4-3. 施設全体への効果

小学生がGWを行っている時間には、施設職員はGWに参加しない児童たちと接する時間が増えることになる。また現行の施設では小学生のGWと同時に中高生と職員だけで話し合うミーティングが行われるなど、施設全体についても児童同士の関係が深まる機会をつくるきっかけになったのではないと思われる。

5. 今後の課題

本研究では、小学生を年齢ごとに分けずにグループワークを行ったが、その結果、児童によって課題の理解に大きな差が生じてしまい、理解が難しい低学年児童などが落ち着かなくなる場面が見られた。また、高学年児童が主導権を握りがちな場面も見られ、相互に配慮しあう関係を体験するためには、年齢的な上下関係が生まれにくい構造にする必要が感じられた。今後は低学年と高学年に分けるなどの配慮をし、年齢ごとに課題の内容を変えたプログラムを進める必要があると考えられる。

またプログラムの見通しが立たないときに児童が落ち着かなくなっていたが、本研究ではプログラム内容が各回で異なっていたことも見通しが立てにくい一因であったと考えられる。今後、各回のプログラムに連続性を持たせることで、児童がある程度プログラムの見通しを立てられるなどの工夫が必要であると考えられる。

引用文献

- 西澤哲 1999 ト라우マの臨床心理学、金剛出版
森田喜治 2001 児童養護施設におけるカウンセリング、世界の児童と母性、26-29
森田喜治 2006 児童養護施設と被虐待児―施設内心理療法家からの提言、創元社
村澤和多里・佐藤正人 2005 児童養護施設における子どもの相互行為儀礼について、とちぎ子ども学会、Vol.12、12-18
大迫秀樹 2003 虐待を受けた子どもに対する環境療法：児童自立支援施設における非行傾向のある小学生に対する治療教育、発達心理学研究、14、77-89
徳山美知子・森田展彰 2007 児童養護施設における治療的養育の手段としてのグループアプローチ、子どもの虐待とネグレクト9、362-372